

Tartu Ülikool
Filosoofiateaduskond
Eesti ja üldkeeleteaduse instituut
Eesti keele osakond

Kristiina Hunt

9. klassi õpilaste teadlikkus kujundavast hindamisest

Magistritöö

Juhendaja Maigi Vija (MA)

Tartu 2014

SISUKORD

| | |
|--|----|
| SISSEJUHATUS | 3 |
| 1. HINDAMINE | 5 |
| Hindamise olemus | 5 |
| 1.1.1. Hindamise eesmärgid | 6 |
| 1.2. Kujundav hindamine – mis see on? | 8 |
| 1.2.1. Traditsioonilise ja kujundava hindamise võrdlus | 10 |
| 1.2.2. Kujundava hindamise määratlus riiklikus õppekavas | 11 |
| 1.2.2.2 Tingimused, et kujundav hindamine saaks toimuda | 12 |
| 1.2.3. Kujundava hindamise strateegiad | 15 |
| 1.2.4. Kujundava hindamise rakendamine Eesti koolides | 17 |
| 2. METOODIKA | 22 |
| 2.1. Valim | 22 |
| 2.2. Mõõtevahend | 22 |
| 2.3. Uurimuse protseduur | 23 |
| 2.4. Andmeanalüüsi meetodid | 23 |
| 3. TULEMUSED | 24 |
| 3.1. Õpilaste teadmised hindamise kohta | 24 |
| 3.2. Õpilaste suhtumine kujundavasse hindamisse | 27 |
| 3.3. Teadmiste ja motivatsiooni seos hinnetega | 30 |
| 3.4. Erinevused poiste ja tüdrukute arvamustes | 31 |
| 3.5. Kujundava hindamise rakendamisest | 32 |
| 4. ARUTELU | 33 |
| KOKKUVÕTE | 36 |
| SUMMARY | 38 |
| Kirjandus | 40 |

SISSEJUHATUS

Kujundava hindamisena mõistetakse põhikooli riiklikus õppekavas „õppe kestel toimuvat hindamist, mille käigus analüüsitakse õpilase teadmisi, oskusi, hoiakuid, väärtushinnanguid ja käitumist, antakse tagasisidet õpilaste seniste tulemuste ning vajakajäämistele kohta, innustatakse ja suunatakse õpilast edasisele õppimisele ja kavandatakse edasise õppimise eesmärgid ja teed“ (Põhikooli ... 2011). Kujundava hindamise puhul on üldjuhul tegemist sõnalise tagasisidega, mis korrigeerib õppeprotsessi enne kokkuvõtvat hindamist (Pilli 2009: 10; Pilli 2012: 11).

Magistritöö teema valiku tingis asjaolu, et kujundavat hindamist on Eestis vähe uuritud. Maria Jürimäe, Anita Kärner ja Katri Lamesoo avaldasid 2011. aastal kujundava hindamise projekti I etapi uurimistulemuste aruande. Uurimus annab ülevaate kujundava hindamise olemusest, selle plussidest ja miinustest ning suhtumisest kujundavasse hindamisse Eesti koolides. Kaili Miil kaitses 2013. aastal magistritöö teemal „Kujundav hindamine ja selle rakendamine kirjandusõpetuses“, samal aastal kaitses ka Leelo Tiisvelt oma magistritöö pealkirjaga „Kujundavat hindamist juurutavas professionaalses õpikogukonnas osalenud ning mitte osalenud õpetajate õpikäsitluse võrdlus“. 2014. aasta kevadel avaldasid Maria Jürimäe, Anita Kärner ja Leelo Tiisvelt õpetajakoolituse õppematerjali „Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine“. Kuna 2011. aastal oli Eestis kujundava hindamise rakendamine alles algusjärgus, siis on nüüd õige aeg uurida, kuidas tajuvad õpilased kujundavat hindamist, kas see motiveerib neid. Riiklik õppekava eeldab kujundava hindamise kasutamist. Kirjalike tööde (kirjandite, essee jms) puhul on tähtis, et õpetaja kasutaks maksimaalselt sõnalist tagasisidet, kuna see tõstab õpilastel õpimotivatsiooni (Salumaa, Talvik 2009: 60). Järelikult on oluline uurida, kas õpetajad annavad töödele sõnalist tagasisidet ning rakendavad kujundavat hindamist.

Magistritöö autori eesmärgiks oli välja selgitada, millised on 9. klasside õpilaste teadmised hindamisest ja kujundavast hindamisest, kas kujundava hindamise rakendamine motiveerib õpilasi ning kui iseseisvad ja motiveeritud õppijad nad on. Lisaks sooviti teada saada, kui paljud emakeeleõpetajad kujundavat hindamist kasutavad ning kuidas nad seda rakendavad. Eesmärgist lähtuvalt on töös püstitatud järgmised uurimisküsimused:

- Mis on õpilaste arvates kujundav hindamine?
- Kuidas kujundav hindamine õpilasi motiveerib?
- Kui motiveeritud ning iseseisvad õppijad 9. klasside õpilased on?
- Kui palju emakeeleõpetajad õpilaste arvates kujundavat hindamist kasutavad ning kuidas nad seda rakendavad?

Magistritöö koosneb neljast peatükist. Esimeses, teoreetilises osas avatakse hindamise ja kujundava hindamise olemus teemakohase kirjanduse põhjal, tutvustatakse kujundava hindamise eeldusi ja strateegiaid ning antakse ülevaade kujundava hindamise olukorrast Eesti koolides. Teises ehk empiirilises osas kirjeldatakse valimit, uuringu mõõtevahendit, uuringu protseduuri ja andmeanalüüsi meetodit, seejärel esitatakse kolmandas peatükis uurimuse tulemused. Neljandas peatükis interpreteeritakse uurimistulemusi ning tehakse järeldusi, lisaks arutletakse uurimuse piirangute ja rakendamisvõimaluste üle. Töö koostamisel on kasutatud erinevaid materjale nii Eesti kui ka välismaa autoritelt.

1. HINDAMINE

Põhikooli riikliku ainekava järgi on hindamine „süstemaatiline teabe kogumine õpilase arengu kohta, selle teabe analüüsimine ja tagasiside andmine. Hindamine on aluseks õppe edasisele kavandamisele. Hindamisel kasutatakse mitmesuguseid meetodeid, hindamisvahendeid ja -viise“ (Põhikooli ... 2011)

Hindamise olemus

Einike Pilli järgi on hindamine „õppeprotsessi osa, mille käigus antakse kindlate hindamiskriteeriumide alusel õiglane, autentne ja erapooletu hinnang õppija teadmiste ja oskuste omandamise taseme kohta vastavalt õppekavas kirjeldatud õpiväljunditele. Hindamine hõlmab ka õppija enesehindamist“ (Pilli 2012: 5; Pilli 2009: 5).

Hindamine on tegelikult kahetähenduslik termin, mis tähendab nii taseme kindlaksmääramist kui ka kindlaksmääratud tasemele teatava väärtuse omistamist, hinnangu andmist. Kitsamas mõttes märgib hindamine konkreetsete õpitulemuste ja/või õpilase arengu hindamist, laiemalt tähendab see ühtlasi õpetamise ja õppimise, õppeprotsessi ja eesmärkide hindamist. (Kadajas, Maanso 2006: 24) Hindamine on tegevus, mis mõjutab olulisel määral nii õpilaste töötahet kui ka pedagoogi enda töötahet (Salumaa, Talvik 2009: 11). Selleks, et saada aus ja usaldusväärne ülevaade õpilase võimetest ja edusammudest, tuleb lapsi hinnata pidevalt ning põhjalikult (Veere 1999: 41). Olles osaks õppeprotsessist, toetab hindamine aktiivse ja reflekteeriva õppimise arengut (Kadajas, Maanso 2006: 25). Hindamine mõjutab nii õpilaste kui ka üldsuse arusaamu ja hinnanguid hariduse suhtes. Selle kaudu saab näha, millist õppimist ja milliseid tulemusi hariduses väärtustatakse. (Kadajas, Maanso 2006: 24)

Õpifaasist lähtuvalt jagatakse hindamine kaheks:

- Protsesshindamine ehk pidev hindamine – selle kaudu saadakse informatsiooni õppija edasijõudmise kohta veerandi või kursuse jooksul. Õpetaja arvestab üldiselt õpilase isikupäraga ning kasutab lisaks numbrilistele hinnetele ka plusse, miinuseid ja punkte. Protsesshindamise funktsioonid on diagnoosiv, kujundav ja prognoosiv.
- Tulemushindamine – annab teavet aine omandatuse kohta õppeveerandi, kursuse või õppeaasta lõpul. Hinnatakse teatud normide ja kriteeriumide alusel. Tulemushinne on näiteks eksamihinne. (Kadajas, Maanso 2006: 26)

Võrdlusaluse põhjal jaguneb hindamine järgmiselt:

- Normhindamine – kontrollijat huvitab põhiliselt see, kui võimekas on õpilane teiste seas, tulemusi võrreldakse mingi normiga. Õppija tulemusi mõõdetakse spetsiaalsete testide abil.
- Kriteeriumhindamine – orienteeritud tagasisidele, hinnatakse varem paika pandud kriteeriumide ja nende tasemekirjelduste põhjal. (Kadajas, Maanso 2006: 26)

1.1.1. Hindamise eesmärgid

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse järgi on hindamise eesmärgid järgmised:

- 1) „toetada õpilase arengut;
- 2) anda tagasisidet õpilase õppeedukuse kohta;
- 3) innustada ja suunata õpilast sihikindlalt õppima;
- 4) suunata õpilase enesehinnangu kujunemist, suunata ja toetada õpilast edasise haridustee valikul;
- 5) suunata õpetaja tegevust õpilase õppimise ja individuaalse arengu toetamisel;
- 6) anda alus õpilase järgmise klassi üleviimiseks ning kooli lõpetamise otsuse tegemiseks“. (PGS 2013: § 29)

Hindamise eesmärgid on olulised, et saaks hinnata reaalselt koolis toimiva hindamissüsteemi mõjusust. Mõjusust näitab, kas hindamissüsteemi kaudu suudetakse jõuda püstitatud eesmärkideni. Salumaa ja Talviku järgi on koolis toimiva hindamissüsteemi mõjusust kõrge, kui:

- hinded motiveerivad ja suunavad õpilast sihikindlalt õppima;
- hindamine tõstab õppijate enesehinnangut;
- õpilased saavad sellist tagasisidet, mis toetab nende arengut;
- hinded suunavad õpetajat toetama õpilase õppimist ja individuaalset arengut.

Kui neid tingimusi ei täideta, siis võib järeldada, et koolis toimiva hindamissüsteemi mõjusust pole piisav. Sel puhul tuleks alustada hindamissüsteemi korrigeerimisega. (Salumaa, Talvik 2009: 16–18)

Salumaa ja Talvik (Salumaa, Talvik 2009: 3, 4) tõid oma käsiraamatus välja hindamise funktsioonid:

- õpetaja peab hindamise abil saama tagasisidet, kas ja kui suurel määral on õpilased õpitulemused saavutanud. Tegemist on *hindamise kontrollfunktsiooniga*, mis on suunatud õpetaja tegevuse parandamisele.
- Õpilased peavad saama sisulist tagasisidet. *Sisulise tagasiside andmise funktsioon* suunab õpilasi enda õppimist juhtima ja võtma vastutust õppimise eest. Funktsioon on suunatud õpilase tegevuse korrigeerimisele.
- Kui õpilase saavutusi võrreldakse standardi või miinimumnõuetega, võimaldab hindamine tema õppimist väärtustada. *Õppimise väärtustamise funktsioon* võimaldab otsustada õpilase valmisoleku üle mingi taseme saavutamiseks. Funktsioon on seotud mõõtmisvahendite korrektsusega.
- Üks tähtsamaid funktsioone on *õppija motiveerimise funktsioon* (Jürimäe jt 2014: 55). See funktsioon sisaldab endas õppija võimete arvestamist, kuid on konfliktis õppimise väärtustamise funktsiooniga. Õpetaja peaks suutma erinevad funktsioonid ühitada nii, et tekiks ja säiliks õpilase tahe õppida.

Ludmilla Alveri diplomitööst selgub, et õpetajad hindavad tihti õpilasi mitte teadmiste, vaid käitumise põhjal. Tema korraldatud õpilasküsitlusest selgus, et õpilaste endi arvates on hindeid vaja, et oma teadmiste taset teada saada ning õppetööd

stimuleerida. (Alver 1996: 57) Õpilasele pole õppimise seisukohast tähtis hinne, vaid tagasiside, mis annaks teavet selle kohta, mida järgmisel korral teisiti teha, et parema tulemuseni jõuda. Hinne ei edasta üldiselt sellist informatsiooni, kuna see ei sisalda sisulist tagasisidet. Tähtis on, et õpilane võtaks oma õppimise eest ise vastutuse, seega peaks hindamise üheks tähtsamaks osaks olema sõnalise tagasiside andmine. Sõnalise tagasiside kaudu saab õpilane saavutada kontrolli õppimisprotsessi üle, seega on sõnaline tagasiside parimaks meetodiks õpilase arengu toetamiseks ja õpiedu kindlustamiseks. (Brookhart: 2008a; Salumaa, Talvik 2009: 57) Õppimise väärtustamine ei tähenda keskendumist numbrilistele hinnetele, vaid seda, et tähtsaks tuleb pidada iseenda kui õppija teadmiste omandamist ja arendamist (Kadajas 1996: 26).

1.2. Kujundav hindamine – mis see on?

Susan Brookharti peetakse kujundava hindamise suunanäitajaks (Miil 2013: 4). Kujundava hindamisena mõistetakse põhikooli riiklikus õppekavas „õppe kestel toimuvat hindamist, mille käigus analüüsitakse õpilase teadmisi, oskusi, hoiakuid, väärtushinnanguid ja käitumist, antakse tagasisidet õpilaste seniste tulemuste ning vajakajäämistele kohta, innustatakse ja suunatakse õpilast edasisele õppimisele ja kavandatakse edasise õppimise eesmärgid ja teed“ (Põhikooli ... 2011).

„Eesti keeles kasutatakse õppimist toetava/kujundava hindamisega paralleelselt veel mõisteid õppimist soodustav hindamine, protsessihindamine, pidevhindamine, formatiivne hindamine, formeeriv hindamine“ (Jürimäe jt 2014: 68). Kujundaval hindamisel on küll erinevaid määratlusi (Black, Wiliam 1998a: 2), kuid need ühtivad põhilises: selle abil tahetakse selgeks teha õpilase teadmiste hetketaset ning omadusi, millega tuleb arvestada, et edasises õppeprotsessis saaks õppija arengupotentsiaali maksimaalselt realiseerida. Kujundav hindamine peab keskenduma eelkõige psüühilistele omadustele – õpilase motivatsioon, teadmised, hoiakud jne. (Jürimäe 2013; Põhikooli ... 2011; Toomela 2011: 5,6)

„Kitsamas tähenduses on kujundav hindamine pidev tagasisidestamise protsess, mille kaudu õppija on teadlik õpitulemustest, mõistab ootusi oma tegevusele ehk hindamiskriteeriume, oma tugevusi, edusamme, arengueesmärke ja kavandab edasisi tegevusi, mille abil õpetaja korrigeerib oma õpetamisprotsessi“ (Feldschmidt, Türk 2013: 41). Õpilastele antakse nende oskuste ja teadmiste kohta nii suulist kui kirjalikku sõnalist tagasisidet. Igasugust kirjalikku ja sõnalist tagasisidet ei saa veel kujundava hindamise alla liigitada. Kujundav hindamine peab õpilastele pakkuma motiveerivat tagasisidet. (Jürimäe jt 2011: 34) Konstrukttiivne tagasiside toetab õpilaste käitumise, hoiakute ja väärtushinnangute kujunemist. Kujundavat hindamist rakendades kaasatakse õpilased nii enese kui kaaslaste hindamisse. See arendab nende oskust eesmärke seada ning eesmärkide alusel oma õppimist ja käitumist analüüsida. Olulisel kohal on ka see, et kujundava hindamise abil suurendatakse õpimotivatsiooni. (Põhikooli ... 2011) Feldschmidt ja Türk tõid oma käsiraamatus (2013: 41) välja, et kujundava hindamise olulisteks komponentideks on ühiste eesmärkide seadmine, lähtepositiooni määramine, koostöös õppimine, kolmesuunaline tagasiside ning individuaalsete arengueesmärkide seadmine.

Kujundav hindamine ei välista hinnete kasutamist. Tagasiside andmiseks kasutatakse ka numbreid, tähti ja protsente, nende ülesanne on siiski teistsugune kui hinnetel: traditsioonilise kiitmise või karistamise asemel annavad need õppijale ülevaate tema hetketasemest, vigadest ning kavandavad edasist õpet. Õpilane saab nii informatsiooni oma taseme kohta, ta saab edasi harjutada ning oma tulemusi parandada. Lõpphinde panemisel ei lähe numbri või tähe kujul esitatud tagasiside enamasti arvesse. Jürimäe toob välja, et „kujundava hindamise kasutamine ei tähenda kokkuvõtvast hindamisest loobumist ega hinneteta kooli“. Kujundav hindamine muudab õppimise huvitavamaks ning kokkuvõttes ka tulemuslikumaks. (Jürimäe 2013: 713)

Sisulise külje poolest on kujundav hindamine sarnane (osaliselt ka kattuv) juhendamisega. Õppija sooritusi korrigeeritakse sisuliste kommentaaridega, mille eesmärgiks on jõuda tulevikus parema tulemuseni. Kujundav hindamine võib toimuda nii suuliselt kui kirjalikult. Suuline tagasiside annab hea võimaluse dialoogiks õpilasega, kuid konkreetsuse ja taastatavuse aspektist on parem kasutada kirjalikku tagasisidet. Kujundava hindamise oskamatu rakendamine (näiteks ei anta soovitusi,

mida õpilane võiks tulevikus paremini teha) võib õppimist pigem pärssida kui toetada. (Pilli 2009: 26; Pilli 2012: 11,13)

Töös vigade tegemine on kujundava hindamise puhul üheks õppimise osaks. Kui õppija mõistab, et vigade tegemine on loomulik, siis õpib ta oma vigu analüüsima esmalt koos õpetajaga ning hiljem oskab ta seda juba ise teha. (Jürimäe 2013: 703) Õpilasi ei tohiks õppeprotsessis omavahel võrrelda, rõhuasetus peaks olema selline, et õpilane saaks ennast võrrelda iseendaga ning seeläbi näha oma arengut (Salumaa, Talvik 2009: 84). Kujundav hindamine ei ole õpetamisele lisandiks, vaid see on midagi, mis on lõimunud nii õpetamise kui ka õppimisega. (McManus 2008: 3) Kuna õpetaja roll on tänapäeval teisenenud, peaks ka hindamine suunama oma fookuse õpetamise pealt õppimisele (Jürimäe jt 2014: 9).

1.2.1. Traditsioonilise ja kujundava hindamise võrdlus

Kujundava hindamise puhul on üldjuhul tegemist sõnalise tagasisidega, mis korrigeerib õppeprotsessi enne kokkuvõtvat hindamist. Nii kujundavat kui kokkuvõtvat hindamist rakendatakse hindamiskriteeriumide põhjal. Kujundava hindamise üheks eesmärgiks on õppimisprotsessi muuta nii, et õpilane saavutaks kokkuvõtvaks hindamiseks eeldatavad pädevused. (Pilli 2009: 10; Pilli 2012: 11)

Traditsiooniline hindamine keskendub pigem vigade otsimisele ja väljatoomisele. Sellise lähenemise puhul on õpilastele eesmärgiks vigade vältimine. Kujundava hindamise puhul suhtutakse vigadesse kui õppeprotsessi loomulikku osasse. Vigade põhjal rõhutatakse arengu- ja õppimisvõimaluste nägemist ja väljatoomist, seega ei peaks õpilased püüdma neid iga hinna eest vältida. (Jürimäe, Kärner 2011: 13; Jürimäe jt 2014: 136) Kokkuvõtva ja kujundava hindamise äratundmine on seotud eelkõige hindamise eesmärkidega. Kokkuvõttev hindamine võtab kokku teatud tulemused ning seeläbi vaadatakse kas ja kuivõrd õnnestus plaanitud eesmärkide saavutamine. Sellega antakse hindamisobjektile mingi väärtus. Kujundavat hindamist rakendades kasutatakse hindamise tulemusi ära protsessi paremaks muutmiseks ning suunamiseks. (Jürimäe, Kärner 2011: 21) Kaili Miil (2013: 38) võrdles oma magistritöös kujundavat ja

kokkuvõtvat hindamist ning järeldas, et kujundava hindamise näol on tegemist rohkem õpilasesõbralikuma hindamisega kui kokkuvõtva hindamise puhul.

Paljud õpetajad saavad aru, et traditsioonilise hindamise puhul on probleemiks see, kuidas arvestada õpilaste erinevat lähtetaset, võimeid ja õpistiile. Õpilased võivad traditsioonilise hindamise puhul hakata välja kujundama strateegiaid, et võimalikult häid hindeid saada, mis soodustab pinnapealset õppimist. Ka koolid peavad kokkuvõtvat hindamist tähtsaks, kuna hinnete kaudu saab lihtsasti koguda informatsiooni nii õpilaste kui ka õpetaja tulemuste kohta. (Jürimäe jt 2014: 9, 10)

Kujundava hindamise üheks olulisemaks tulemuseks on hinnete vähendamine. Õppijal pole selleks, et teada, kuidas tema õppimine läheb, vaja numbrilisi hindeid, ta vajab hoopis informatsiooni ja edasiviivat tagasisidet. Igapäevastele kodutöödele ning tunnitöödele tuleks anda tagasisidet, mitte numbrilisi hindeid. Kui tagasisidet antakse koos hindega, siis jääb see pigem tagaplaanile. (Feldschmidt, Türk 2013: 33)

Juba Johannes Käis (1928) leidis, et igasugune hindamine mõjub õpilaste vaimsele tegevusele halvasti, kuna nad tunnevad, et kõiki nende sõnu ja toiminguid hinnatakse. Pidev kohustus õpilasi hinnata segab ka õpetaja tegevust, kuna tal tuleb pidevalt meeles pidada, et mingil ajavahemikul peab õpilasi numbriliselt hindama. Kontrollhindamine on halb, kuna õpilased näevad vaeva vaid numbrite nimel, ega teadvusta endale, et õppida tuleks teadmiste omandamise ja isikliku arengu pärast. Käis leidis, et numbrilised koolitunnistused saaks ära kaotada siis, kui lapsevanemad ja õpetajad oleksid omavahel tihedas kontaktis. Isiklikult edasi antud informatsioon õpilase arengu ja võimete kohta läheb samuti hindamise alla. (Käis 1928: 171–174)

1.2.2. Kujundava hindamise määratlus riiklikus õppekavas

2011. aasta riiklik õppekava sisaldab endas uut mõistet *kujundav hindamine*, mis on tulnud ingliskeelsest terminist *formative assessment*, sellega paralleelselt kasutatakse mõistet *assessment of learning* (Jürimäe 2013: 701). Käesolevas uurimuses toetutakse põhikooli riiklikus õppekavas välja toodud *kujundava hindamise* definitsioonile: „õppe kestel toimuv hindamine, mille käigus analüüsitakse õpilase teadmisi, oskusi, hoiakuid,

väärtushinnanguid ja käitumist, antakse tagasisidet õpilase seniste tulemuste ning vajakajäämistele kohta, innustatakse ja suunatakse õpilast edasisele õppimisele ning kavandatakse edasise õppimise eesmärgid ja teed. Kujundav hindamine keskendub eelkõige õpilase arengu võrdlemisele tema varasemate saavutustega. Tagasiside kirjeldab õigel ajal ja võimalikult täpselt õpilase tugevaid külgi ja vajakajäämisi ning sisaldab ettepanekuid edaspidisteks tegevusteks, mis toetavad õpilase arengut“.

(Põhikooli ... 2011)

Riikliku õppekava põhjal tuleb õpimotivatsiooni tõstmiseks ning oma õppimise ja käitumise analüüsimiseks kaasata õpilast nii enda kui kaaslaste hindamisse. Õpetajad annavad õpilastele suulist või kirjalikku sõnalist tagasisidet, et toetada õppija käitumise, hoiakute ja väärtushinnangute kujunemist (Põhikooli ... 2011). Sellist laadi tagasiside andmine võtab õpetajailt rohkem aega kui hinnete panemine. Uue riikliku õppekava ilmumisega kaotas kehtivuse määrus, mille põhjal pidi õpilasel lõpphinde väljapanekuks kirjas olema vähemalt kolm hinet. Seega saavad nüüd õpetajad oma tähelepanu hinnete pealt suunata pigem õppimisele. Aega, mis kulus hinnete panekule, saab nüüd kasutada kujundava tagasiside andmiseks. (Jürimäe 2013: 716)

1.2.2.2 Tingimused, et kujundav hindamine saaks toimuda

Õppimist ja mõtlemist toetavate küsimuste esitamine aitab luua klassiruumis õhustiku, kus õpilased saavad üksteist küsida, ise küsimustele vastata ning selle kaudu enda jaoks teema selgeks teha ja teistele selgitada. See aga eeldab keskkonda, kus õpilased julgeksid ja tahaksid oma arvamust ja teadmisi välja öelda. (Jürimäe 2013: 704, 705) Kooli üheks tähtsamaks ülesandeks on tõsta õppijate enesehinnangut. Hindamine tekitab paljudes õpilastes negatiivseid emotsioone, kuna see juhivad enamasti tähelepanu sellele, et õpilane ei oska ega tea veel kõike. Kui õpetaja hindab õpilast läbimõtlematult, siis võib see õppijal õpimotivatsiooni pikaks ajaks vähendada või selle lõplikult kaotada. Seega on tähtis, et tagasiside algaks ja lõppeks julgustava tooniga. (Pilli 2009: 26; Salumaa, Talvik 2009: 41)

Selleks, et õppeprotsess saaks edukas olla, peab õpilaste ja õpetaja vahel toimima koostöö. Vajaliku koostöö ülesehitamiseks peab õpilane tajuma, et õpetaja hoolib

temast. Õpetaja suhtumine väljendub kõige selgemalt hindamiskäitumise kaudu. (Salumaa, Talvik 2009: 19) Tagasiside on kujundava hindamise protsessis oluliseks komponendiks. Õpilased näevad selle kaudu, milliseid teadmisi ja oskusi nad peaksid arendama. Tagasiside andmine tekitab õpilases tunde, et keegi hoolib piisavalt tema tööst, et seda läbi lugeda ning selle üle mõtelda. Professionaalseks kujundava hindamise rakendamiseks peaksid õpetajad arendama hea ja sisuka tagasiside andmise oskusi. Kirjalikele sooritustele tagasisidet kirjutades on õpetajal aega keskenduda sellele, mil viisil oleks parim õpilast õppima motiveerida. Tagasisidet peaksid andma nii õpetaja, kaasõpilased kui ka õppija ise. (Black, Wiliam 2009: 30; Brookhart: 2008: 1; Feldschmidt, Türk 2013: 41) Kujundavast hindamisest on kasu ainult siis, kui seda pidevalt rakendada (Wiliam 2006: 286).

Head õppe-eesmärgid on õpilaste jaoks olulised ja arusaadavad ning pakuvad parajat väljakutset (Jürimäe jt 2014: 85) Motiveeritud õpilane teab oma eesmärgid ning hetkeseisu, mille puhul on tegemist juba enesehindamisega. Suutlikkus ennast hinnata ei tule iseenesest, see on oskus, mis tuleb suurel osal õpilastest selgeks õppida. Sel puhul tuleb õpetajal toeks ja abiks olla. Õppija peab oskama oma õppimisprotsessi kõrvalt hinnata: tal tuleb analüüsida, kas areng toimub, leida oma tugevad küljed ning selgeks teha, kuidas enda nõrkadest külgedest lahti saada. Sellist laadi hindamine on eduka õppimise loomulikuks osaks. Õpilased, kes saavad koolis hästi hakkama, on võimelised hindama enda õppimisprotsessi ilma õpetaja abita. Seevastu on õppijal, kel esineb õppetöös raskusi, keerulisem aru saada, mis täpsemalt tema probleemideks on. (Jürimäe 2013: 707)

Ennast reguleerivad õpilased omavad ettekujutust õppimisest ning sellest, kuidas seda teha edukalt, lisaks suudavad nad hoolt kanda oma arengu eest. Seega oskavad nad püstitada eesmärgid ning jälgida oma tegevust, suudavad planeerida ning motiveerivad ennast ise. Õpetajal on võimalik õpilaste eneseregulatsiooni toetada kujundava hindamise kaudu. (Semidor 2011)

Õpilaste jaoks on tähtis ette teada, mida, millal ja kuidas hinnatakse, seetõttu peaks õpetaja neile õppeperioodi alguses seatud eesmärgid selgitama (Salumaa, Talvik 2009: 79). Kui õpilasele tehakse õppeaasta alguses teatavaks õppeaine hindamise nõuded ja kriteeriumid, siis on tal võimalik oma õppimist teadlikult kavandada ja ühtlasi paremaid

tulemusi saada (Kadajas, Maanso 2006: 25). Oluline on tagasisidet anda õigel ajal. Kui õpilastele anda nende soorituse kohta tagasidet nädalaid hiljem, siis on nad ilmselt oma tähelepanu suunanud juba uutele töödele ega keskendu enam tehtule. Kuna õpetajatel tuleb korraga tegeleda suure hulga õpilastega, on õigeaegse tagasiside andmine keeruline. Aga ka õigel ajal antud tagasiside on efektiivne ainult siis, kui see väljendub positiivse ja selge sõnumina. (Brookhart 2008b: 1; Kallick 2009: 194, 195) Sõnaline hinnang on eriti tähtis õpiraskustega õpilaste jaoks, kuna see aitab neil eneseusku ja positiivset õpihoiakut säilitada (Kadajas 1996: 32). Paraku on tihtipeale lapsevanemad need, kes ei soovi muutusi oma laste hindamise viisis. Vanemad seavad numbrilise hindamise esikohale, kuna nad mäletavad seda omaenda kooliajast. (Kallick 2009: 200)

Kallick leiab, et iga pedagoog suudab tahtmise korral luua süsteemi, kus õpilased end ise hindama hakkaksid. Ta toob välja kolm aspekti, mille peale õpetajad esmalt mõtlema peaksid:

- Oma tegevuse juhtimine. Kui hästi õpilased oma õppimist planeerivad? Kuidas nad enda jaoks eesmärged püstitavad?
- Enesehinnang. Kuidas suudavad õpilased oma tööd hinnata ja kritiseerida ning kuidas suudavad nad kaasõpilaste töid kritiseerida?
- Enese kohandamine õppimises. Kuidas on õpilastel võimalik muuta oma töömeetodeid saadava tagasiside põhjal? (Kallick 2009: 197)

Selleks, et kujundav hindamine toimida saaks, peab õpetaja ja õpilase vahel toimuma kvaliteetne kommunikatsioon, mis eeldab omakorda õpetajalt kõrget professionaalsust. Õpilane ja õpetaja peaksid jagama eesmärged ja vastutust, õpilasel peab õppeprotsessis olema aktiivne roll. Kujundava hindamise efektiivsus sõltubki suurel määral sellest, milline on õpetaja professionaalne areng. (Jürimäe jt 2014: 71; OECD/CERI 2008: 18; Wiliam 2006: 286) Eve Eisenschmidt (2005) on välja toonud, et „õpetaja professionaalne areng sõltub igapäevasest õpetamiskogemusest ja töökeskkonnast, koostööst kolleegide, juhtkonna ja lapsevanematega“.

Traditsioonilise kooliga võrreldes on tegemist uuendusega, mis ei tähenda muudatusi üksnes hindamises, vaid kogu koolikultuuris. Kujundava hindamise oluliseks komponendiks on ka eesmärkide ja õpilase hetkeseisu võrdlemine. (Jürimäe, Kärner

2011: 13–14) „Õppimist toetav hindamine põhineb veendumusel, et kõik õpilased on võimelised õppima“ (Jürimäe 2013: 706).

1.2.3. Kujundava hindamise strateegiad

Progressiivne hariduse idee väärtustab õppimist tegutsemise kaudu, selle käsituse pooldajad peavad hinnetest olulisemaks huvitavate probleemide uurimist, rühmatöid ning praktilist tegevust – sotsiaalset ja kogemuslikku õppimist (Jürimäe 2013:707). Kallick leiab, et tagasisidet peaks ette kujutama spiraalina, kuna see ei vii õppijat pidevalt samasse kohta tagasi, vaid suunab teda edasi (Kallick 2009: 196). Kaili Miil (2013: 37) toob oma magistritöös välja, et individuaalse tagasiside andmine on oluline, kuna õpilased saavad selle kaudu analüüsida oma oskusi, tagasiside peaks tõstma ka õpilaste õpimotivatsiooni, et nad järgmisel aastal rohkem õpiksid ja töid paremini sooritaksid. Ta leiab, et õpetajad võiksid õpilastele antud tagasisidet näidata uuesti õppeaasta alguses, kuna see meenutab õpilastele nende algavaks õppeaastaks seatud eesmärgid. Tagasisides olevast informatsioonist arenevad välja õpilase individuaalsed eesmärgid, mida ta püstitab ise. Õpetaja võib nende püstitamisel õpilast toetada ja julgustada. (Feldschmidt, Türk 2013: 66)

Kujundava hindamise edukaks rakendamiseks on vajalik luua klassis õige atmosfäär. Õhkkond klassiruumis peab arendama edukust, mitte konkurentsi. Selle kultuuri aluseks on õpetajate usk sellesse, et kõik õpilased on saavutusvõimelised. Suuline ja kirjalik tagasiside peaks keskenduma konkreetsetele sellele, mis on õpilase töös valesti ning ühtlasi sellele, mida saaks teha, et tööd paremaks muuta. Õpetajatel tuleb meeles pidada, et tagasiside sõnum peab keskenduma rohkem arengule kui hindamisele. Kuigi konstruktiivsete kommentaaride kirjutamine nõuab õpetajatelt rohkem aega ja vaeva, on õpilaste edusammude suurenemise nägemine seda väärt. Ülekoormuse vältimiseks peaksid õpetajad kulutama rohkem aega valitud ülesannete peale, kõiki õpilaste töid ei pea hindama. (Wren 2008: 3–4)

Hinnangute andmiseks tuleb kasutada suulise ja kirjaliku sõnalise tagasiside andmist, mitte näiteks kleepsude kasutamist. Kleepsude ja templete välimuse järgi

näevad õpilased ära, mis hinnet ühe või teise all mõeldud on, seega on varjatud kujul tegemist ikkagi hinnete panemisega. (Salumaa, Talvik 2009: 63, 64) Maria Jürimäe (2013: 709) on välja toonud elemendid, mida kujundava hindamisega seostatakse:

- **eesmärkide jagamine** õppijatega, nende kaasamine eesmärgistamisse; hindamiskriteeriumide tutvustamine; tööde analüüsimine koos õpilastega jms;
- **info kogumine** õpilaste eelteadmiste kohta kasutades **erinevaid hindamisviise** (vestlused, arutelud, mõistekaardid, struktureeritud ja struktureerimata vaatlused jne);
- **enese ja kaaslase hindamine** (sellele eelneb õppe eesmärgistamine, eesmärkide arutamine kaasõppijatega), kõige tähtsam on enda ja kaaslase töö pidev analüüsimine;
- **edasiviiva tagasiside andmine** õppijatele. Tagasiside andjaks pole ainult pedagoog, vaid ka kaaslased ja õpilane ise ning see peab motiveeriv ja lähtuma ideest, et kõik õpilased on võimelised edasi arenema.

Ülalloetletud elementide eeltingimuseks on õppimist toetav õhkkond, kus õpetaja põhiülesandeks on aidata õpilastel ise oma arengut jälgida ning oma õppimise eest vastutust võtta. Jürimäe toob välja, et sellist õhustikku on võimalik luua peaaegu igas koolis, kuid tähtsaks küljeks on see, et kogu koolikultuur oleks kantud samast vaimust. (Jürimäe 2013: 710)

Viimasel ajal on populaarsust koguma hakanud mappõppe rakendamine. Õpimapp kui õppemeetod loob hea võimaluse iseenda arengu tajumiseks. Õpilaste töid tuleks õpimappi koguda nii, et oleks näha muutusi soorituste tulemustes. Tegemist on enesehindamise meetodiga, seega õpetaja õpimappi hinnata ei tohiks. Õpimapi kaudu saavad õpetajad õpilaste õpitahet toetada ja tõsta. (Salumaa, Talvik 2009: 142) Õpimapi ülesehitus tuleks õppeperioodi alguses selgeks teha. Seal võiksid sees olla õppeperioodi üldeesmärgid, õpilaste endi poolt seatud isiklikud eesmärgid, tehtud kirjalikud tööd, suuliste esitluste kohta kirja pandud sissekanded ning tagasiside. (Feldschmidt, Türk 2013: 70)

Kaili Miil (2013: 39) leiab, et õpimapi pidamine oleks õpetajale tagasisidestamisel suureks abivahendiks. Õpimapi puhul on tegemist nii õppimis- kui ka

hindamisvahendiga. Mappõppe abil pannakse õpilane enda tööd kavandama, täide viima ja hindama, samuti oma õppimise eest vastutust võtma. (Kadajas 1996: 41).

Õpimapi puhul on tähtis see, et õpilane omaks ise ülevaadet oma arenemisest õppimise käigus. Kuna õpilane valib tööd mappi ise, siis saab ta peagi aru, et edukus sõltub temast endast. Õpimapi meetodit kasutades on tähtis see, et õpilase ja õpetaja vahel oleks usalduslik vahekord. (Lepajõe 1996: 65, 66)

Üheks hindamise võimaluseks on enesehinnanguline arutelu, mille käigus analüüsivad õpilased seda, kuidas nad oma sooritusi hindavad. Enesehinnanguliste arutelude kaudu tulevad esile õppija head ja nõrgemad küljed ning see, mida õpilane peab oluliseks/mitteoluliseks. (Kadajas 1996: 29)

Reet Taimsoo (2010) leiab, et enese- ja vastastikhindamine õpetab õpilasi mõistma hindamise aluseid, seeläbi näevad nad oma töö nõrku ja tugevaid külgi, mis arendab ühtlasi õppijate analüüsivõimet. Taimsoo on kirja pannud enesehindamise eelised:

- õpilased saavad paremini aru sellest, mida neilt oodatakse, kuna nad saavad osaleda hindamiskriteeriumide koostamisel.
- Õpilased on õppeprotsessi rohkem kaasatud, nende teadlikkus ja vastutus suurenevad.
- Enesehindamine toob tundi vaheldust ning hoiab seeläbi õpilaste huvi ja tähelepanu üleval.
- Enesehindamine annab õpetajale informatsiooni selle kohta, mida muidu ei näeks, nt seda, millised olid õpilase isiklikud ajendid ja eesmärgid. (Taimsoo 2010)

1.2.4. Kujundava hindamise rakendamine Eesti koolides

Alver (Alver 1996) leiab, et numbrilise hinde kõrval on heaks variandiks hinnangu andmine, kuna see selgitab hinde sisu, aitab tõsta õpilaste enesehinnangut, informeerib lapsevanemaid nende laste üldise arengu kohta ning aitab luua positiivseid emotsioone. Töö autor küsitles 496 õpilast ning uurimusest selgus, et tervelt 71,9% peab tähtsaks

õpetajapoolset hinnangut. Lisaks leidis 67,1% õpilastest, et koolis on aineid, mida numbriliselt hindama ei peaks. Õpilased leidsid üksmeelselt, et numbriliselt ei peaks hindama andeaineid (muusikaõpetus, kehaline kasvatus, kunstiõpetus, tööõpetus). Siiski leidis enamik õpilasi (66,6%), et koolis ei tohiks hinde asemel kasutada hinnangut. (Alver 1996: 58)

Kirjalike tööde (kirjandite, esseede jms) puhul on tähtis, et õpetaja kasutaks maksimaalselt sõnalist tagasisidet, kuna see tõstab õpilastel õpimotivatsiooni. Õppijat toetav hindamine liigub just sisemise motivatsiooni toetamise poole. Antav tagasiside peaks olema üksikasjalik ning konkreetne, tähtis on ka õpilase privaatsus ning kirjaliku tagasiside kaudu suudab õpetaja seda tagada. Kirjalike tööde parandamine on küll aeganõudev tegevus, ent väga hea tagasisidestamise ja individuaalse suhtlemise meetod. (Jürimäe jt 2014: 135; Salumaa, Talvik 2009: 60)

2011. aastal läbiviidud uuringust selgus, et paljud õpetajad arvavad, et mõisted *hindamine* ja *hinnete panemine* on sünonüümid. Selle põhjustab asjaolu, et eesti keeles seostub sõna *hindamine* kooli kontekstis *hinnete panemisega*. (Jürimäe jt 2011: 30) Jürimäe leiab, et kuigi kujundavat hindamist mõningates koolides praktikas rakendatakse, on sellised õppeasutused Eestis pigem erandiks kui reeglits (Jürimäe 2013: 715).

2011. aastal Eestis korraldatud uuringu käigus (Jürimäe jt 2011: 11) toodi õpetajate fookusgruppides välja kujundavat hindamist toetavad tegurid:

- õpetajate motiveeritus (saadakse aru kujundava hindamise vajalikkusest, numbriliste hinnete puuduste tunnetamine);
- õppija aktiivsust väärtustav õpikäsitus;
- positiivne tagasiside vanematelt ja õppijatelt;
- vanemate ja õpilaste surve hindamist muuta;
- teostatavus;
- toe olemasolu (toetajateks: kooli juhtkond, kolleegid jt);
- süsteemi olemasolu.

Uuringus (Jürimäe jt 2011: 82–83) osalenud õpetajad avaldasid fookusgrupivestlustes ka mitmeid arvamusi ja seisukohti, mis võivad kujundava hindamise rakendamist koolides takistada, nendeks on:

- „eelarvamused ja väärarusaamad;
- toe puudumine (nii riigi kui kooli tasandil);
- õpetajate ebapiisav ettevalmistus;
- ressursside, eriti ajapuudus (liiga mahukad ainekavad, aineõpetajate suur õpilaste arv);
- hinne kui traditsioon;
- liberaalse turumajanduse väärtussüsteem;
- vanemate ja õpilaste surve hindamist mitte muuta“.

Leelo Tiisvelt (2013: 38) toob oma magistritöös välja selle, et need õpetajad, kes õppija- või väljundikeskset kujundavat hindamist rakendavad, hindavad oma enesetõhusust kõrgemalt ning tajuvad paremini õpilase tulemuste ja arenguga seotud eesmärgi, mida väärtustatakse koolis. Uurimusest selgus, et õpetajakesksed pedagoogid ei taju koolis väärtustatud eesmärgi väga selgelt, samuti hindavad nad madalamalt oma enesetõhusust. Selleks, et õpetaja kujundavat hindamist süsteemselt rakendada hakkaks, on vaja pidevat professionaalset koostööd kolleegidega, kuna nende toel saab pedagoog indu juurde (Black, Wiliam 1998b: 8; Tiisvelt 2013a: 38). „Õpetaja, kes asetab õpilased pingutust nõudvate ülesannete ette ja teeb selle nimel kolleegidega tõhusat koostööd, kulutab minimaalselt aega tööde parandamisele, sest ta annab õpilastele ülesande täitmise käigus tagasisidet, mille eesmärk on välistada ebaõnnestumine“ (Tiisvelt 2013b).

Õpetajast sõltub see, kui edukaks kujundava hindamise rakendamine osutub. Kuna õpetajad on oma ala asjatundjad, siis oodatakse neilt, et nad oskaksid ühel või teisel moel aidata nende kätte usaldatud õpilast. Kooli ülesandeks on jälgida ja toetada õppijate arengut. (Jürimäe jt 2014: 137; Sarv 2008: 48–49) Eesti riiklikes õppekavadest on juba 1990ndatest aastatest välja toodud, et hindamise oluliseks funktsiooniks on õppimise toetamine. Siiski on enamikes koolides siiani esikohal kokkuvõttev hindamine. (Jürimäe jt 2014: 57)

Projekti „Eesti põhikooli efektiivsus“ tulemused näitasid, et paraku pole pedagoogide teadmised, kasvatustiilid ja õpetamistegevused nii tõhusad kui peaksid. Uuringust selgus, et õpetajatel on probleeme kaasaegsete ja psühholoogiale toetuvate õppe- ja hindamismeetodite rakendamise, samuti on raskusi pidevalt muutuvatele haridusvajadustele reageerimisega. Teadmised õpilaste arengust täienevad pidevalt, seega peaksid õpetajad tihti täiendkoolitustel osalema. (Toomela 2009: 9) Valitsus otsustas 2012. aastal välja töötada elukestva õppe strateegia aastateks 2014-2020. Tegemist on arenguid suunava dokumendiga, mille põhjal tehakse riigi hariduseelarve valikud aastatel 2014–2020, selle alusel töötatakse välja ka programmid, mis toetavad vajalike muutuste saavutamist. (Eesti ... 2014: 3)

Rahvusvaheliste testide (PISA 2006, 2009 ja 2012, PIAAC 2013) tulemused näitavad, et Eesti hariduse kvaliteet on arenenud majandusega riikidega võrreldes konkurentsivõimeline: põhi- ja keskharidusega noorte oskused on üle keskmise, kõrgharidusega noorte oskused keskmised. Rahvusvaheline võrdlemine toob välja ka meie probleemseid kohad: eestlastel jääb uutes olukordades puudu loovusest ja julgusest ning meie õpitud oskused kipuvad kiiremini kaduma. Elukestva õppe strateegia üldeesmärk on järgmine: „kõigile Eesti inimestele on loodud nende vajadustele ning võimetele vastavad õpivõimalused kogu elukaare jooksul, et tagada neile isiksusena väärika eneseteostuse võimalused ühiskonnas, töö- ja pereelus“ (Eesti ... 2014: 3–4). Selle süsteemi arendamisel on olulisteks põhimõteteks õppija aktiivne osalus ja vastutus, koostöö ja üksteiselt õppimine ning inimeste erivajadustega arvestamine õppetöö korralduses ja õpikeskkonnas. Üheks visiooni teostumiseks seatud strateegiliseks eesmärgiks on muutunud õpikäsitus. Riiklikud õppekavad rõhutavad õppijakesksust, lõimingu, võtmepädevuste olulisust, uute teadmiste sidumist olemasolevaga. Elukestva õppe strateegia näeb ette, et lähiaastatel peaksid need nõuded rakenduma. Õpetajal tuleb õpilast toetada, et temast kujuneks välja ennastjuhtiv õppija, kes suudaks võtta oma vastutuse oma õppimise eest ning tulla toime muudatustega keskkonnas. Õppeprotsessis on tähtis osa hindamisel. Hindamise näol peaks tegemist olema kujundava hindamisega, mis toetaks nii õppimist kui ka õppija individuaalset arengut. Eesmärgiks on luua õpikäsitus, mis toetaks iga õppija individuaalset ja

sotsiaalset arengut ning arendaks õpioskusi, ettevõtlikkust ja loovust kõigil haridustasemetel. (Eesti ... 2014: 5–9)

Eestis on kujundava hindamise praktiseerimise poolest esikohal Viimsi kool, kus seda on kasutatud juba üle nelja aasta. Kuna kujundav hindamine on õpilasekeskem ja -sõbralikum, rakendatakse seda Viimsi koolis esimesest kaheteistkümnenda klassini. Koolid ja õpetajad tõlgendavad kujundavat hindamist erinevalt, kuna riiklikus õppekavas pole ühtegi konkreetset tärmunit sellele üleminekuks pandud. Leelo Tiisvelt on öelnud, et jõudmine õpilase arengut toetava hindamiseni võib võtta aega terve põlvkonna. (Olmaru 2013)

2. METOODIKA

Uurimuses kasutatakse nii kvantitatiivset kui kvalitatiivset uurimismeetodit. Andmete kogumise meetodiks on küsimustik (vt lisa 1), milles leidub nii valikvastustega kui ka avatud küsimusi.

2.1.Valim

Uuring viidi läbi seitsmes Tartu- ja Valgamaa koolis, kus küsitleti kümnet klassikomplekti, kes õpivad üheksa erineva emakeeleõpetaja all. Katseisikuteks olid 9. klassi õpilased. Uuringus osales kokku 141 õpilast, sealhulgas 67 tüdrukut ja 74 poissi. Kõige väiksemas klassis õppis 8 õpilast ning suurimas 24 õpilast. Õppijate vähesuse tõttu võeti valimisse kaks klassikomplekti, keda õpetab sama õpetaja. Uurimisobjektiks olid 9. klassi noored, kuna neil tuleb põhikooli lõpus otsustada, kuhu edasi õppima minna, seega peaksid nad oskama oma õppimist eesmärgistada. Tegemist on mugavusvalimiga: uurija on ise pärit Valgamaalt ning elab hetkel Tartus.

2.2. Mõõtevahend

Uurimiseks on kasutatud küsimustikku, mis koosneb üheksast valikvastustega ning kolmest avatud küsimusest. Valikvastustega küsimuste kaudu saab teada, mis on õppijate arvates hindamine, kas ja kuidas emakeeleõpetajad kujundavat hindamist rakendavad ning kui motiveeritud ja iseseisvad õppijad noored on. Avatud küsimused on selleks, et välja selgitada, mis on õpilaste arvates kujundav hindamine, kui palju motiveerib emakeeleõpetaja oma õpilasi ning teada saada, millised olid õppijate eelmise veerandi eesti keele ja kirjanduse hinded.

2.3. Uurimuse protseduur

Andmeid on kogutud 2014. aasta aprillis. Uuring viidi koolides läbi nii, et uurija oli ise kohal, juhuks, kui õpilastel küsimusi tekkima peaks. Valivastustega küsimuste puhul tuli õpilastel valida üks kuni mitu enda jaoks sobivat vastusevarianti. Küsimustiku täitmise ajal olid keelatud abivahendite kasutamine ning kaasõpilastega suhtlemine. Küsimustikud jagati klassis kõikidele õpilastele. Uuritavatele kinnitati, et neile on tagatud anonüümsus, andmete kasutamine on kooskõlas andmekaitse põhimõtetega. Küsimustiku täitmiseks kulus keskmiselt 5–10 minutit.

2.4. Andmeanalüüsi meetodid

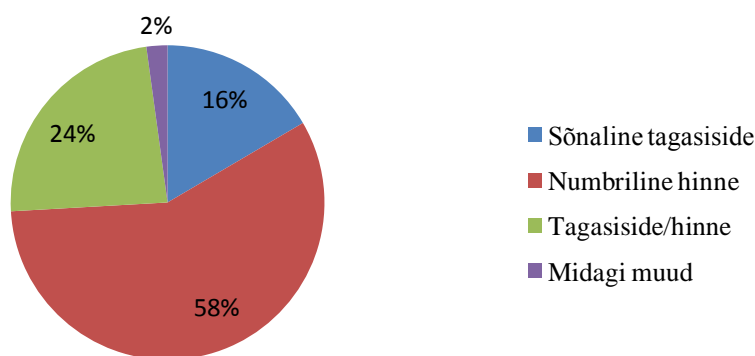
Andmete analüüsimiseks kasutati nii kvantitatiivset kui ka kvalitatiivset andmeanalüüsimeetodit. Andmetest koostati Microsoft Office Exceli andmetabel. Andmete töötlemiseks ning jooniste esitamiseks kasutati andmetöötlusprogrammi MS Excel 2007. Järgnevas peatükis on esitatud uurimuse tulemused kvantitatiivse ja kvalitatiivse sisuanalüüsi põhjal.

3. TULEMUSED

Kogutud andmed andsid ülevaate 9. klasside õpilaste teadmistest hindamise kohta, tõid välja selle, kui motiveeritud õppijad noored on, ning näitasid, kas ja kuidas emakeeleõpetajad kujundavat hindamist rakendavad. Küsimustikule vastas 141 õpilast, sealhulgas 67 tüdrukut ja 74 poissi.

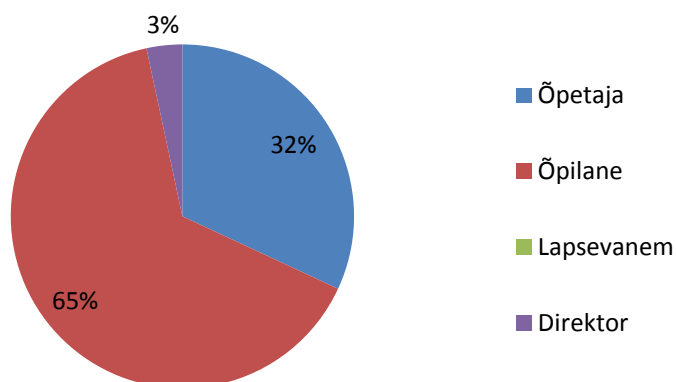
3.1. Õpilaste teadmised hindamise kohta

2011. aastal läbiviidud uuringust selgus, et paljud õpetajad arvavad, et mõisted *hindamine* ja *hinnete panemine* on sünonüümid. Selle põhjustab asjaolu, et eesti keeles seostub sõna *hindamine* kooli kontekstis *hinnete panemisega*. (Jürimäe jt 2011: 30)



Joonis 1. Mis on sinu arvates hindamine?

Ka 58% õpilastest (80 noort) arvas, et hindamise puhul on tegemist eelkõige numbrilise hinne panekuga, 24% (33 õpilast) leidis, et hindamine on nii sõnalise tagasiside andmine kui ka numbriliselt hindamine. Kolm õpilast tõid välja, et hindamise puhul on tegemist tööde analüüsimisega.



Joonis 2. Kes seab õppetöös eesmärgid?

Õpilane ja õpetaja peaksid jagama eesmärke ja vastutust, õpilasel peab õppeprotsessis olema aktiivne roll (Jürimäe jt 2014: 71; OECD/CERI 2008: 18). Üle poole küsitletutest (54,6%) leidis, et õppetöös seavad eesmärke eelkõige õpilased ise, 27% õpilastest arvas, et eesmärgid panevad paika pedagoogid, 12,8% (18 õpilast) tõi välja, et õppetöös seavad eesmärke nii õpilased kui õpetaja. Neli õppijat leidis, et eesmärke seab eelkõige direktor. Üksi õpilane ei toonud välja, et lapsevanemad võiksid samuti eesmärke seada.

Tabel 1. Mis on sinu arvates kujundav hindamine?

| Arvamus | Esinemise sagedus |
|---|--------------------------|
| Hinde juures/ asemel sõnaline tagasiside/selgitus | 20 |
| Õpilase hindamine tema enda teadmiste ja oskuste tasemel (igauhe võimeid arvestatakse eraldi) | 11 |
| Hindamine käitumise, kaasatootamise, teadmiste, eelmiste tööde ja hinnete põhjal. | 10 |
| Õpilane saab aru, mida ta valesti tegi ning võtab seda arvesse. | 9 |
| Tagasiside, mis näitab seda, mida oskan, aga ka seda, mida peaksin järgmisel korral paremini tegema | 7 |
| See, mis motiveerib rohkem pingutama | 5 |
| Pikaajaline hindamine, aitab muuta/parandada lõpphinnet | 4 |
| Õpilane saab aimu oma teadmistest ja oskustest | 4 |

Avatud küsimusele „Mis on sinu arvates kujundav hindamine?“ tuli 71 õpilase poolt vastuseks „ei tea“. 17 õpilast defineeris kujundavat hindamist valesti: noored panid kirja, et selle puhul on tegemist kas kokkuvõtva hindamisega (11 õpilast) või siis kokkuleppega, et saaks muuta oma töö hinnet/tööd uuesti sooritada (6 õpilast). Kujundava hindamise tähendust ei teadnud kokku 62,4% õpilastest.

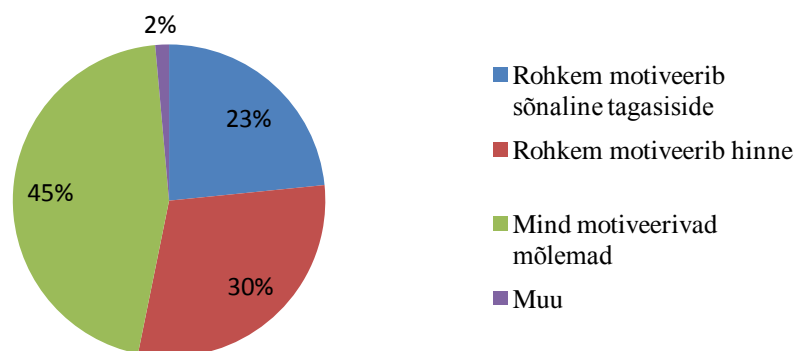
Kõige rohkem tõid katseisikud välja, et kujundava hindamise puhul on tegemist hinde juures/hinde asemel oleva sõnalise tagasiside/selgitusega (20 korral). Seejärel leiavad küsitletud (11 korral), et õpilasi hinnatakse kujundavalt nende teadmiste ja oskuste põhjal (keskendudes nende individuaalsele tasemele). Lisaks tabelis mainitule leidsid noored, et kujundava hindamise kaudu tekib õpilasel arusaam sellest, kas ja kuidas on ta teadmised ja hinded kooskõlas. Toodi ka välja, et kujundava hindamise näol on tegemist iseenda või kaaslaste tööde parandamise/hindamisega. Kaks õpilast on vastusele juurde kirjutanud, et kahjuks on kujundav hindamine koolides ebapopulaarne.

Selleks, et kujundav hindamine toimida saaks, peab õpetaja ja õpilase vahel toimuma kvaliteetne kommunikatsioon, mis eeldab omakorda õpetajalt kõrget professionaalsust. (Jürimäe jt 2014: 71; OECD/CERI 2008: 18; Wiliam 2006: 286)

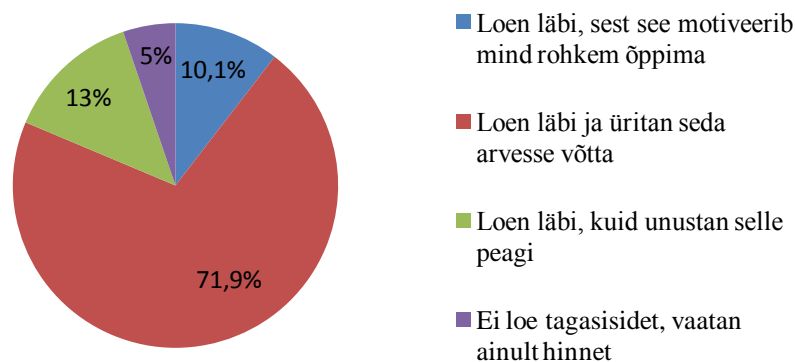
Puudulike teadmistega kujundavast hindamisest paistsid silma nelja erineva emakeeleõpetaja õpilased. Ühe klassi puhul ei teadnud kujundava hindamise tähendust 19 õpilasest mitte üksi. Samas on tegemist õpilastega, kes kiitsid oma emakeeleõpetajat ning väitsid, et ta õpetab hästi ning motiveerib neid. Järgmisena paistsid väheste teadmistega silma kaks klassi (kujundava hindamise tähendust ei teadnud 71,4% ja 68,8% õpilastest), kus enamik õpilasi tõi välja, et neid motiveeriks õppima see, kui nad saaksid õpetaja käest oma töödele rohkem suulist/kirjalikku tagasisidet. Neljanda klassi puhul (tähendust ei teadnud 66,6% õpilastest) on samuti tegemist õpilastega, kes tunnevad, et nende emakeeleõpetaja õpetab hästi ning motiveerib neid piisavalt.

3.2. Õpilaste suhtumine kujundavasse hindamisse

Ligi pool (45%) õpilastest tunneb, et neid motiveerib õppima see, kui nad saavad soorituse eest nii hinne kui ka sõnalist tagasisidet. Üks õpilane tõi välja, et teda motiveerivad teadmised ning üks noormees leidis, et teda ei motiveeri miski.



Joonis 3. Kas sind motiveerib õppima rohkem põhjalik sõnaline tagasiside sinu soorituse kohta või on tähtsam saada hea hinne?



Joonis 4. Kas sa loed alati õpetaja kirjutatud sõnalise tagasiside läbi ning võtad seda arvesse?

Suurem osa (100 õpilast, 71,9%) loeb õpetaja poolt kirja pandud sõnalise tagasiside läbi ning üritab seda arvesse võtta. Vaid 10,1% (14 õpilast) loeb sõnalise tagasiside läbi, kuna see motiveerib neid rohkem õppima. 7 õpilast tunnistavad, et neid huvitab töö juures ainult numbriline hinne.

Õpilased, kes saavad koolis hästi hakkama, on võimelised hindama enda õppimisprotsessi ilma õpetaja abita. Seevastu on õppijal, kel esineb õppetöös raskusi, keerulisem aru saada, mis täpsemalt tema probleemideks on. (Jürimäe 2013: 707) Ligi pooled (64 õpilast, 45,4%) tunnevad, et nad on iseseisvad õppijad ning neile meeldib ise oma õppimise eest vastutust võtta, peaaegu sama paljud (44,7%) leiavad, et neile meeldib küll oma õpitulemusi ise analüüsida, kuid vajavad siiski aeg-ajalt õpetaja suunamist ja tuge. 9,9% (14 õpilast) tunneb, et neil puudub endal õpimotivatsioon ning õpetajal tuleb neid palju suunata.

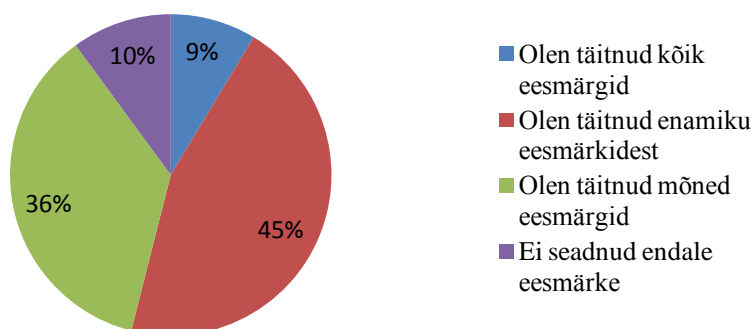
Tagasiside on kujundava hindamise protsessis oluliseks komponendiks. Õpilased näevad selle kaudu, milliseid teadmisi ja oskusi nad peaksid arendama. Tagasiside andmine tekitab õpilases tunde, et keegi hoolib piisavalt tema tööst, et seda läbi lugeda ning selle üle mõtelda. (Black, Wiliam 2009: 30) Õpilaste käest küsiti, mida võiks emakeeleõpetaja rohkem teha, et nende õpimotivatsioon tõuseks veelgi (vt tabel 2).

Tabel 2. Mida võiks emakeeleõpetaja rohkem teha, et sinu õpimotivatsioon tõuseks veelgi?

| Õpilaste poolt välja toodud aspektid | Arvamuste sagedus |
|---|-------------------|
| Rohkem suulist/kirjalikku tagasisidet ja kommentaare | 19 |
| Õpetaja motiveerib piisavalt, õpetab hästi | 12 |
| Tunnid huvitavamaks, lõbusamaks, mängulisemaks | 11 |
| Õpetaja võiks õpilasi rohkem suunata, aidata, motiveerida | 8 |
| Rohkem rühmatöid, väitlusi, arutlemist | 8 |
| Võiks töid kiiremini/õigeaegselt parandada | 6 |
| Vähem kodutöid | 5 |
| Rohkem loomingulisi töid (luuletused, kirjandid, kõned jms) | 4 |
| Vähem kirjalikke, rohkem suulisi ülesandeid | 4 |
| „Õpetaja võiks mulle öelda, et ma saan hakkama“ | 4 |
| Võiks tunde siduda reaalse eluga | 3 |
| Õpetaja peaks olema sõbralikum, rõõmsam | 3 |
| Õpetaja peaks välja näitama, et on ka ise tunni teemast huvitatud | 3 |

Kõige enam töid õpilased välja, et motivatsiooni suurendaks see, kui nende emakeeleõpetaja neile tehtud tööde kohta rohkem sõnalist ja kirjalikku tagasisidet annaks (19 korral). Sellele järgnesid vastused, et õpetaja õpetab hästi/motiveerib piisavalt (12 õpilast). Lisaks eelpool mainitule töid õpilased välja järgmised aspektid: õpetaja võiks rohkem kuulata õpilasi ning neid õppeprotsessi kaasata, arvestada õpilaste

individuaalsete eripäradega, kaotama ära viiepallisüsteemis hindamise, laskma õpilastel iseenda töid kontrollida. Üks õpilane tunnistas, et õpetaja on väga hea, aga tal endal puudub motivatsioon. 55 õpilast (39%) jättis sellele küsimusele vastamata.



Joonis 5. Kas oled selleks kooliaastaks enda poolt seatud õppetöö eesmärgid täita suutnud?

Motiveeritud õpilane teab oma eesmärke ning hetkeseisu, mille puhul on tegemist juba enesehindamisega. Suutlikkus ennast hinnata ei tule iseenesest, see on oskus, mis tuleb suurel osal õpilastest selgeks õppida. Sel puhul tuleb õpetajal toeks ja abiks olla. (Jürimäe 2013: 707)

45,3% (63 õpilast) tunneb, et on enda poolt seatud õppetöö eesmärkidest täita suutnud enamiku, 36% (63 õpilast) leiab, et on täita suutnud mõned eesmärgid. 14 õpilast tunnustab, et ei seadnud selleks kooliaastaks üldse eesmärke ning vaid 12 õpilast väidab, et on täita suutnud kõik enda poolt seatud õppetöö eesmärgid.

3.3. Teadmiste ja motivatsiooni seos hinnetega

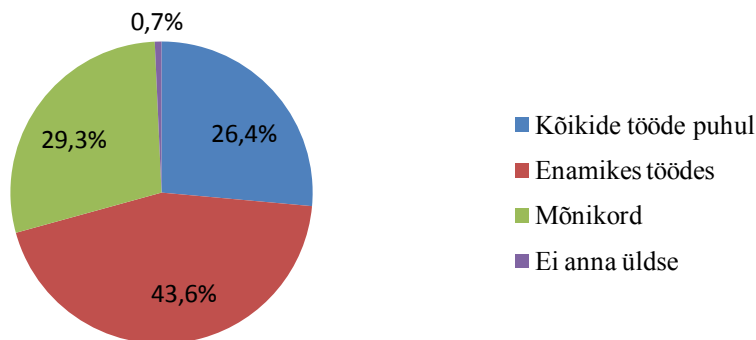
Õpilaste üldine eelmise veerandi eesti keele/kirjanduse aine keskmine hinne oli 4,1. Neil, kes teadsid, mida kujundav hindamine endast kujutab, oli eelmise veerandi keskmine hinne 4,35. Nende õppijate, kes tähendust ei teadnud, keskmiseks hindeks oli

4,0. Õpilastel, kes leidsid, et on täitnud enda poolt seatud eesmärkidest kõik või enamiku neist, oli eelmise veerandi eesti keele ja kirjanduse keskmiseks hindeks 4,28. Neil, kes tunnistasid, et on täitnud vaid mõned eesmärgid/polegi selleks õppeaastaks endale eesmärke seadnud, oli keskmine hinne 3,9. Üheksandikel, kes tundsid, et neid motiveerib rohkem põhjalik sõnaline tagasiside, oli keskmine hinne 4,2, neil, kes leidsid, et tähtsam on saada hea hinne, oli keskmine hinne 3,9. Nendel õpilastel, kes omasid õpimappi, oli keskmine hinne 4,4.

3.4. Erinevused poiste ja tüdrukute arvamustes

Poiste ja tüdrukute vastustes ei leidunud suuri erinevusi, välja tasub siiski tuua kaks aspekti. Suurem osa nii poistest kui tüdrukutest (tüdrukud – 47,8%, poisid – 39,2%) leiab, et nende emakeeleõpetaja annab enamike tööde puhul sõnalist tagasisidet. Kui vastuseid edasi analüüsida, siis hakkab silma, et 31,1% noormeestest tunneb, et õpetaja annab sõnalist tagasisidet kõikide tööde puhul, samas leiab 31,3% tüdrukutest, et saavad sõnalist tagasisidet vaid mõnikord. Enamik õpilasi loeb sõnalise tagasiside läbi ning üritab seda arvesse võtta (tüdrukud – 72,7%, poisid – 62,2%). Kui 15,2% tüdrukutest loeb sõnalise tagasiside läbi, kuna see motiveerib neid rohkem õppida, siis tunnistab 17,6% noormeestest, et loevad õpetaja poolt kirja pandud sõnalise tagasiside küll läbi, kuid unustavad selle peagi.

3.5. Kujundava hindamise rakendamisest



Joonis 6. Kui palju annab sinu emakeeleõpetaja õpilastele sõnalist tagasisidet?

2011. aastal läbiviidud uuringus (Jürimäe jt 2011: 82–83) selgus, et kujundava hindamise rakendamisele kulub õpetajail rohkem aega, neil puudub selleks piisav ettevalmistus, samuti on kerged tekkima väärarusaamad ja eelarvamused. 43,6% küsitletutest (61 õpilast) tunneb, et nende emakeeleõpetaja annab sõnalist tagasisidet enamike tööde puhul. Seejärel leiab 29,3% (41 õpilast), et nad saavad töödele sõnalist tagasisidet mõnikord. 37 õpilast tunneb, et õpetaja annab sõnalist tagasisidet kõikidele töödele. Vaid üks õpilane leidis, et emakeeleõpetaja ei anna üldse sõnalist tagasisidet.

54% (75 õpilast) väidab, et on eesti keele ja kirjanduse tundides hinnanud nii enda kui ka klassikaaslaste töid, seevastu 30,9% (43 õpilast) leiab, et nende emakeeleõpetaja parandab kõiki töid ise. 15,1% (21 õpilast) toob välja, et on hinnanud ainult oma klassikaaslaste töid.

36 õpilasel (25,5%) 141st on eesti keele/kirjanduse aine jaoks olemas õpimapp, 21,5% vastajatest tunnistab, et emakeeletundides on varem õpimapp olnud, kuid enam seda ei kasutata. Kokku puudub õpimapp 105 õpilasel (74,5%).

4. ARUTELU

Töö eesmärgiks on välja selgitada, millised on 9. klasside õpilaste teadmised hindamisest ja kujundavast hindamisest, kas kujundava hindamise rakendamine motiveerib õpilasi, kui iseseisvad ja motiveeritud õppijad noored on, kui paljud emakeeleõpetajad kujundavat hindamist rakendavad ning kuidas nad seda rakendavad. Uurimusest lähtuvalt püstitati neli uurimisküsimust (vt lk 3). Siinses peatükis tuuakse välja järeldused uurimuse tulemuste kohta ning arutletakse uurimuse rakendatavuse ja piirangute üle.

58% (80 õpilast) arvas, et hindamise puhul on tegemist eelkõige numbrilise hinde panekuga. Uurimuse käigus tehtud küsitlustest selgus, et 9. klasside õpilaste teadmised kujundavast hindamisest on kesised, tähendust ei teadnud 62,4% õpilastest. See näitab, et koolid pole õpilastele kujundava hindamise tähendust piisavalt selgitanud. Nende seast, kes kujundava hindamise tähendust teadsid või seda iseloomustasid, pakkusid õpilased 20 korral välja, et tegemist on hinde juures/hinde asemel oleva sõnalise tagasiside/selgitusega. 11 korral leidsid õpilased, et tegemist on õpilase hindamisega tema enda teadmiste ja oskuste tasemel (vt tabel 1). Puudulike teadmistega kujundavast hindamisest paistsid silma nelja erineva emakeeleõpetaja õpilased. Ühe klassi puhul ei teadnud kujundava hindamise tähendust 19 õpilasest mitte ükski. Samas kiitsid selle klassi õpilased oma emakeeleõpetajat ning väitsid, et ta õpetab hästi ning motiveerib neid. Tulemusi analüüsid on näha, et kõnealune õpetaja annab enamikes töödes sõnalist tagasisidet ning tema tundides on õpilased hinnanud nii iseenda kui klassikaaslaste töid, õpimappi tema õpilastel pole.

Üle poole uurimisobjektidest (54,6%) leidis, et õppetöös seavad eesmäärke eelkõige õpilased ise. Järelikult saavad noored aru sellest, et nad õpivad iseenda jaoks, samuti mõistavad õpilased, et neil tuleb oma õppimise eest ise vastutust võtta. Ligi pool (45%) õpilastest tunneb, et neid motiveerib õppima see, kui nad saavad soorituse eest nii hinde kui ka sõnalist tagasisidet. Suurem osa (100 õpilast, 71,9%) loeb õpetaja poolt kirja

pandud sõnalise tagasiside läbi ning üritab seda arvesse võtta. Üheksandikel, kes tundsid, et neid motiveerib rohkem põhjalik sõnaline tagasiside, oli keskmine hinne 4,2, neil, kes leidsid, et tähtsam on saada hea hinne, oli keskmine hinne madalam – 3,9. Kõige enam tõid õpilased välja, et nende motivatsiooni suurendaks see, kui nende emakeeleõpetaja neile tehtud tööde kohta rohkem sõnalist ja kirjalikku tagasisidet annaks (19 korral, vt tabel 2). Õpilaste jaoks on hinded tähtsad, kuid neile meeldib juurde saada selgitusi, miks just selline hinne saadud on.

45,4% (64 õpilast) tunneb, et nad on iseseisvad õppijad ning neile meeldib ise oma õppimise eest vastutust võtta, peaaegu sama paljud (44,7%) leiavad, et neile meeldib küll oma õpitulemusi ise analüüsida, kuid vajavad siiski aeg-ajalt õpetaja suunamist ja tuge. 45,3% (63 õpilast) tunneb, et on enda poolt seatud õppetöö eesmärkidest täita suutnud enamiku, 36% (63 õpilast) leiab, et on täita suutnud mõned eesmärgid. Põhikooli lõpuklassi õpilastele meeldib oma õppimise eest ise vastutada, samuti seavad nad eesmärgid, mille poole püüelda. Kuna tegemist on veel põhikooliõpilastega, siis vajavad nad õpetaja suunamist ja tuge.

31,1% noormeestest tunneb, et õpetaja annab sõnalist tagasisidet kõikide tööde puhul, samas leiab 31,3% tüdrukutest, et saavad sõnalist tagasisidet vaid mõnikord. Selliste tulemuste põhjal võib väita, et tüdrukud on hindamise suhtes nõudlikumad kui poisid. Kui 15,2% tüdrukutest loeb sõnalise tagasiside läbi, kuna see motiveerib neid rohkem õppida, siis tunnustab 17,6% noormeestest, et loevad õpetaja poolt kirja pandud sõnalise tagasiside küll läbi, kuid unustavad selle peagi. Tüdrukud võtavad õppimist tõsisemalt kui noormehed ning on rohkem keskendunud.

43,6% (61 õpilast) tunneb, et nende emakeeleõpetaja annab sõnalist tagasisidet enamike tööde puhul. Kui vaadelda koole eraldi, siis selgub, et kümnest klassikomplektist saab pidevalt kõikidele/enamikele töödele sõnalist tagasisidet neli klassi. 54% (75 õpilast) väidab, et on eesti keele ja kirjanduse tundides hinnanud nii enda kui ka klassikaaslaste töid, seevastu 30,9% (43 õpilast) leiab, et nende emakeeleõpetaja parandab kõiki töid ise. Kümnest klassikomplektist on nii enda kui klassikaaslaste töid hinnanud viis klassikomplekti, ühe klassi puhul eristub selgelt asjaolu, et õpetaja hindab kõiki töid ise. Kolme klassi puhul lähevad õpilaste arvamused lahku. 36 õpilasel (25,5%) 141st on eesti keele/kirjanduse aine jaoks olemas õpimapp,

kokku puudub see 105 õpilasel (74,5%). Kümnest klassikomplektist omavad eesti keele/kirjanduse aine õpimappi kahe klassi õpilased, kes õpivad sama õpetaja käe all. Tulemused näitavad, et õpimapp pole emakeeleõpetajate hulgas populaarne. Võimalik, et pedagoogid tunnevad, et õpimapi näol on tegemist lisatööga, mille jaoks neil aega ei leidu.

Tegemist on suhteliselt väikese valimiga, mis pakub andmeid kujundava hindamise kohta vaid kümne klassikomplekti põhjal, kes õpivad üheksa erineva õpetaja käe all (141 õpilast). Tervikliku pildi saamiseks tuleks läbi viia suurema valimiga uuring. Tulevikus võiks kindlasti uurida ka õpetajate arvamust kujundava hindamise rakendamise kohta.

Magistritöö pakub võimalusi tulemuste edaspidiseks rakendamiseks ja annab uut informatsiooni õpilaste teadmiste ja arvamuste kohta, samuti annab ülevaate õpetajate tegevusest. Õpilastele tuleks kujundava hindamise olemus lahti selgitada, siis oskaksid õppijad analüüsida, millise arengu nad õppeaasta jooksul läbi teinud on. Samuti julgeksid nad sel teemal rohkem sõna võtta ning vajadusel ise õpetaja käest kujundavat tagasisidet küsida. Tulemused näitavad, et õpetajad rakendavad kujundavat hindamist. Kõik õpetajad annavad õpilaste töödele vähemal või suuremal määral sõnalist tagasisidet, siis leiavad õpilased, et emakeeleõpetaja võiks sõnalist tagasisidet rohkem anda (vt tabel 2). Enamik pedagooge paneb õpilasi hindama nii enda kui ka klassikaaslaste töid, et nende analüüsioskusi arendada. Õpimapi meetodit kasutab oma õpilaste peal ainult üks emakeeleõpetaja. Kui õpilaste üldiseks keskmiseks hindeks oli 4,1, siis tema õpilaste eelmise veerandi eesti keele ja kirjanduse aine keskmiseks hindeks oli 4,4. See näitab, et mappõppe meetodi rakendamine avaldab õpilastele positiivset mõju ning suurendab õppijate motivatsiooni.

KOKKUVÕTE

Magistritöö „9. klassi õpilaste teadlikkus kujundavast hindamisest“ andis vastuse kõikidele sissejuhatuses püstitatud uurimisküsimustele (vt lk 3). Töö autori eesmärgiks oli välja selgitada, millised on 9. klassi õpilaste teadmised hindamisest ja kujundavast hindamisest, kuidas kujundava hindamise rakendamine õpilasi motiveerib ning kui iseseisvad ja motiveeritud õppijad nad on. Lisaks sooviti õpilastelt teada saada, kui palju emakeeleõpetajad kujundavat hindamist kasutavad ning kuidas nad seda rakendavad.

Uurimus viidi läbi seitsmes Tartu- ja Valgamaa koolis, kus küsitleti kümnet klassikomplekti, kes õpivad üheksa erineva emakeeleõpetaja all. Katseisikuteks olid 9. klassi õpilased. Uuringus osales kokku 141 õpilast, sealhulgas 67 tüdrukut ja 74 poissi. Andmeid koguti küsimustiku abil, mis koosnes üheksast valikvastustega küsimusest ning kolmest avatud küsimusest. Andmete analüüsimiseks kasutati nii kvantitatiivset kui ka kvalitatiivset andmeanalüüsimeetodit. Andmetest koostati Microsoft Office Exceli andmetabel. Andmete töötlemiseks ning jooniste esitamiseks kasutati andmetöötlusprogrammi MS Excel 2007.

Üle poole õpilastest (58%) arvas, et hindamise puhul on tegemist eelkõige numbrilise hinde panekuga. Küsitlusest selgus, et 9. klassi õpilaste teadmised kujundavast hindamisest on kesised, kujundava hindamise tähendust ei teadnud kokku 62,4% õpilastest. See näitab, et koolides ei ole õpilastele kujundava hindamise tähendust piisavalt selgitatud.

Üle poole küsitletutest (54,6%) leidis, et õppetöös seavad eesmäärke eelkõige õpilased ise. Järelikult saavad noored aru sellest, et nad õpivad iseenda jaoks, samuti mõistavad õpilased, et neil tuleb oma õppimise eest ise vastutust võtta. Ligi pooled õpilastest (45%) tunnevad, et neid motiveerib õppima see, kui nad saavad soorituse eest nii hinde kui ka sõnalist tagasisidet. Suurem osa (100 õpilast, 71,9%) loeb õpetaja poolt kirja pandud sõnalise tagasiside läbi ning üritab seda arvesse võtta. Kõige enam tõid

õpilased välja, et nende motivatsiooni suurendaks see, kui nende emakeeleõpetaja neile tehtud tööde kohta rohkem sõnalist ja kirjalikku tagasisidet annaks (19 korral).

64 õpilast tunnevad, et nad on iseseisvad õppijad ning neile meeldib ise oma õppimise eest vastutust võtta, peaaegu sama paljud (44,7%) leiavad, et neile meeldib küll oma õpitulemusi ise analüüsida, kuid vajavad siiski aeg-ajalt õpetaja suunamist ja tuge.

Tulemused näitavad, et õpetajad rakendavad kujundavat hindamist. Kõik õpetajad annavad õpilaste töödele vähemal või suuremal määral sõnalist tagasisidet, siiski leiavad õpilased, et emakeeleõpetaja võiks sõnalist tagasisidet rohkem anda. Enamik pedagooge annab õpilastele võimaluse hinnata nii enda kui ka klassikaaslaste töid, et nende analüüsioskusi arendada. Õpimapi meetodit kasutab oma emakeeleõpetuses ainult üks õpetaja.

Uuringust saadud tulemused ei ole üldistatavad kõikidele Eesti põhikoolilõpetajatele, kuna 141 õpilase näol oli tegemist suhteliselt väikese valimiga, peale selle pakub uuring andmeid vaid üheksa emakeeleõpetaja kohta. Tervikliku pildi saamiseks tuleks läbi viia suurema valimiga uuring. Tulevikus võiks kindlasti uurida ka õpetajate arvamust kujundava hindamise rakendamise kohta.

SUMMARY

The Master's thesis „Awareness of the 9th Form Pupils of the Formative Assessment” provided answers to all posed questions of the research (page 3). The purpose of this research was to analyse what kind of knowledge the 9th form pupils have of the formative assessment, how implementation of the formative assessment motivates pupils and to which extent pupils are self-dependent and motivated. In addition, the author wanted to learn from the pupils, how much the teachers of Estonian language and literature use the formative assessment and how they implement it.

The survey was carried out in seven schools of Tartu and Valga counties and included ten complete classes who are taught by nine different teachers of Estonian language and literature. The object of research were the 9 form pupils. The survey included 141 pupils – 67 girls and 74 boys. The data was collected using a method of questionnaire, which comprised nine close format questions and three open format questions. The data analysis was done using both quantitative and qualitative methods of analysis. The data records were made in Microsoft Office Excel data table. Data processing and presentation of drawings were performed in a data processing programme MS Excel 2007.

More than a half pupils (58%) thought that assessment means, first of all, giving them a numerical mark. The survey showed that the knowledge of the 9th form pupils of the formative assessment is poor, and the total of 62.4% knew nothing about the essence of the formative assessment. It demonstrates that the meaning of the formative assessment is not explained enough at schools.

A bit more than a half (54.6%) of the respondents stated that the aims of studying are set on the first place by pupils themselves. Obviously, pupils understand that they study for their own sake, they also realise that they should take on responsibility for their studies. Approximately half of the pupils (45%) feel that they are motivated to

study when they receive both – a mark and a verbal feedback for done tasks. The majority (100 pupils, 71.9%) read what teacher has written to them and try to take the feedback into consideration. Most often the pupils indicated that their motivation could be increased if their teachers of Estonian language and literature would give them more verbal and written feedback about the work they do (19 responses).

64 pupils feel that they are self-dependent and they like taking responsibility for their studies, almost the same number of pupils (44.7%) consider that they do like analysing their study results themselves, although they still need the teacher's guidance and support now and then.

The results demonstrate that the teachers implement the formative assessment in their work. Although all teachers more or less give verbal feedback, the pupils think that the teacher's of Estonian language and literature could provide more verbal feedback. Most of teaching staff gives pupils an opportunity to assess their own work and works of their classmates in order to develop the skills of doing analysis. Only one teacher uses a method of mapping.

The research results cannot be generalised with regard to all Estonian basic schools, since 141 respondents make relatively small-sized sampling, let alone that the survey discloses data concerning only nine teachers. For the purpose of getting the entire review of the subject, a research with bigger-sized sampling should be conducted. In future, a survey could be certainly done in order to research the teacher's opinion about implementation of the formative assessment.

Kirjandus

Alver, Ludmilla 1996. Hindamisprobleemidest tänapäeva koolis. Lõputöö: Tartu Õpetajate Seminar.

Black, Paul, Dylan Wiliam 1998a. Assessment and Classroom Learning. – Assessment in Education, Vol. 5, No. 1, pp. 7-74.

Black, Paul, Dylan Wiliam 1998b. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. Phi Delta Kappan. London: GL Assessment.

Black, Paul, Dylan Wiliam 2009. Developing the theory of formative assessment. – Educational Assessment, Evaluation and Accountability, Vol. 21, No. 1, pp. 5-31.

Brookhart, Susan, M. 2008a. How to Give Effective Feedback to Your Students. Alexandria: ASCD.

Brookhart, Susan, M. 2008b. Feedback That Fits. – Educational Leadership nr 4, pp 54–59.

Eesti ... 2014 = Eesti elukestva õppe strateegia 2020. Tallinn. Kättesaadav aadressil: <http://www.kogu.ee/olemus-ja-roll/elukestva-oppe-strateegia/elukestva-oppe-strateegia-2014-2020/>

Eisenschmidt, Eve 2005. Õpetaja professionaalne areng ja kutsestandard. Haridus nr 3; <http://haridus.opleht.ee/Arhiiv/032005/lugu8.pdf>

Feldschmidt, Mari-Mall, Kersti Türk 2013. Õhinapõhine kool. Kujundava ja sisehindamise käsiraamat. Tartu: AS Atlex.

Jürimäe, Maria 2013. Üks tont käib mööda koole ringi – kujundava hindamise tont? – Akadeemia nr 4, lk 701–719.

Jürimäe, Maria, Anita Kärner 2011. Hindamise koolikorralduslikud lahendused: õpilase käitumise (sh hoolsuse) hindamine ja kujundav hindamine. Tartu: Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus;
http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/kaitumise_hindamine.pdf.

Jürimäe jt 2011 = *Jürimäe, Maria, Anita Kärner, Katri Lamesoo* 2011. Kujundava hindamise projekti I etapi uurimistulemuste aruanne. Tartu: Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus;
http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/kujundav_hindamine_i_aruanne.pdf.

Jürimäe jt 2014 = *Jürimäe, Maria, Anita Kärner, Leelo Tiisvelt* 2014. Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine. Õpetajakoolituse õppematerjal. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Kadajas, Helle-Mall 1996. Hindamine: probleeme ja lahendusi. Koost. Helle-Mall Kadajas. Tallinn: AS Pakett.

Kadajas, Helle-Mall, Viivi Maanso 2006. Hindamise üld- ja eriküsimusi – Õpitulemuste kontroll ja hindamine koolis. Koost. Toim. Mari Kadakas. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, lk 24–28.

Kallick, Bena 2009. Hindamine kui õppimine. – Õppiv kool. Peter M. Senge, Nelda Cambren-McCabe, Timothy Lucas, Bryan Smith, Janis Dutton, Art Kleiner. Tartu: AS Atlex, lk 192–201.

Käis, Johannes 1928. Õpilaste hindamisest, katsetest ja koolitunnistustest. – Kooliraamat 1996, lk 171–185. Tartu: Ilmamaa.

Lepajõe, Kersti 1996. Õpimapp – hindamise abimees. – Haridus nr 4, lk 65–67.

Mcmanus, Sarah 2011. Attributes of Effective Formative Assessment; p 3
<http://www.ncpublicschools.org/docs/accountability/educators/fastattributes04081.pdf>.

OECD/CERI 2008. Assessment for Learning: Formative Assessment. International Conference, Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy. Paris: OECD;

http://www.ewcupdate.com/userfiles/assessmentnetwork_net/file/OECD%20Case%20for%20Formative%20Assessment.pdf

Olmaru, Jaan 2013. Kujundav hindamine – Eesti koolisüsteemi tulevik. – Postimees, 24.01; <http://www.tartupostimees.ee/1113816/kujundav-hindamine-eesti-koolisusteemi-tulevik/>

PGS = Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus 2013; <https://www.riigiteataja.ee/akt/111072013002>

Miil, Kaili 2013. Kujundav hindamine ja selle rakendamine kirjandusõpetuses. Magistritöö: Tartu Ülikool.

Pilli, Einike 2009. Väljundipõhine hindamine kõrgkoolis. Tartu: Sihtasutus Archimedes.

Pilli, Einike 2012. Väljundipõhise hindamise terminid ja põhimõtted. – Väljundipõhine hindamine kutsekoolis. Autorid. Einike Pilli, Maret Õunpuu. Tallinn: SA Innove.

Põhikooli riiklik õppekava 2011;

<https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001?leiaKehtiv>. Vaadatud: 20.05.2013.

Salumaa, Tarmo, Mati Talvik 2009. Õpitulemuste hindamine koolis. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.

Sarv, Ene-Silvia 2008. Õpetaja ja kool õpilase arengu toetajana. Õpetaja enesest ja koolist. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.

Semidor, Kristi 2011. Kujundav hindamine kui võimalus. – Koolielu, 07.03; <http://koolielu.ee/info/readnews/106547/kujundav-hindamine-kui-voimalus>

Taimsoo, Reet 2010. Hindamine, enesehindamine, tagasiside. Põhikooli valdkonnaraamat „Võõrkeeled“;

[http://www.oppekava.ee/index.php/Hindamine, enesehindamine, tagasiside](http://www.oppekava.ee/index.php/Hindamine,_enesehindamine,_tagasiside)

Tiisvelt, Leelo 2013a. Kujundavat hindamist juurutavas professionaalses õpikogukonnas osalenud ning mitte osalenud õpetajate õpikäsitluse võrdlus. Magistritöö: Tartu Ülikool.

Tiisvelt, Leelo 2013b. Kujundav hindamine – terviklahendus hariduses. Seminari ettekanne;

http://www.valgapk.edu.ee/userfiles/file/kujundavahindamise%20seminar2013/7%20Kujundav%20hindamine_terviklahendus%20hariduses_Tiisvelt.pdf

Toomela, Aaro 2009. Eesti põhikooli efektiivsus. Lõpparuanne. Tartu/Tallinn: Tartu Ülikooli Haridusteaduskond ja Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituut. Kättesaadav aadressil: <http://www.hm.ee/index.php?048181>

Toomela, Aaro 2011. Kujundava hindamise teoreetilised probleemid ja neist tulenevad rakenduslikud järeldused.

http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/kujundava_hindamise_probleemid_ja_rakendus.pdf

Veere, Annika 1999. Hindamine ja hinnangu andmine õpimapi kaudu. Diplomitöö: Tartu Õpetajate Seminar.

Wiliam, Dylan 2006. Formative Assessment: Getting the Focus Right. Educational assessment, 11 (3–4), 283–289;

http://eprints.ioe.ac.uk/1128/1/EAJ_FA_special_issue_commentary_v2.pdf

Wren, Douglas, G. 2008. Using Formative Assessment to Increase Learning. – Report from the Department of Research, Evaluation, and Assessment, nr 1, p 3–4;

http://www.vbschools.com/accountability/research_briefs/ResearchBriefFormAssmtFinal.pdf.

Lisa 1. Küsimustik

Küsimustik hindamise kohta

Tere! Olen Tartu ülikooli magistrant, kes uurib oma lõputöös seda, mida 9. klassi õpilased teavad hindamisest. Uuringus osalemisel on tagatud Sinu anonüümsus. Sinu vastused on mulle suureks abiks.

Küsimustik koosneb põhiliselt valikvastustega küsimustest, nende puhul tõmba sobivale/sobivatele variandile/variantidele ring ümber, kaks küsimust eeldavad pikemat vastust.

SUGU:

KOOL:

1. Mis on sinu arvates *hindamine*?

- a) sõnaline tagasiside
- b) numbriline hinne
- c) midagi muud
(märgi oma vastus punktiirile)

2. Kes seab õppetöös eesmärgid?

- a) õpetaja
- b) õpilane
- c) lapsevanem
- d) direktor

3. Kui palju annab sinu emakeeleõpetaja õpilastele sõnalist tagasisidet?

- a) kõikide tööde puhul
- b) enamikes töödes
- c) mõnikord
- d) ei anna üldse

4. Kas sul on eesti keele/kirjanduse aine jaoks olemas õpimapp, kuhu jooksvalt oma töid kogud?

- a) ei ole
- b) on varem olnud, kuid enam mitte
- c) jah, kasutan õpimappi

5. Kas sind motiveerib õppima rohkem põhjalik sõnaline tagasiside sinu soorituse kohta või on tähtsam saada hea hinne?

- a) rohkem motiveerib põhjalik sõnaline tagasiside
- b) rohkem motiveerib hinne
- c) mind motiveerivad mõlemad

6. Kas sa loed alati õpetaja kirjutatud sõnalise tagasiside läbi ning võtad seda arvesse?

- a) loen läbi, sest see motiveerib mind rohkem õppima
- b) loen läbi ja üritan seda arvesse võtta
- c) loen läbi, kuid unustan selle peagi
- d) ei loe tagasisidet, vaatan ainult hinnet

7. Kui iseseisev sa õppijana oled?

- a) mulle meeldib ise õppimise eest vastutada, olen iseseisev õppija
- b) mulle meeldib oma õpitulemusi ise analüüsida, kuid aeg-ajalt vajan õpetaja suunamist ja tuge
- c) mul puudub õpimotivatsioon, õpetajal tuleb mind palju suunata

8. Kas oled eesti keele ja kirjanduse tundides saanud võimaluse hinnata iseenda või klassikaaslaste töid?

- a) õpetaja hindab ise kõiki töid
- b) olen hinnanud ainult enda töid
- c) olen hinnanud ainult klassikaaslaste töid
- d) olen hinnanud nii enda kui klassikaaslaste töid

9. Mida võiks emakeeleõpetaja rohkem teha, et sinu õpimotivatsioon tõuseks veelgi?

.....
.....

10. Mis on sinu arvates kujundav hindamine?

.....
.....

11. Kas oled selleks kooliaastaks enda poolt seatud õppetöö eesmärgid täita suutnud?

- a) olen täitnud kõik eesmärgid
- b) olen täitnud enamiku eesmärkidest
- c) olen täitnud mõned eesmärgid
- d) ei seadnud endale eesmäärke

12. Palun kirjuta siia oma eelmise veerandi hinded:

- a) eesti keel –
- b) kirjandus –

Aitäh vastamast!

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kristiina Hunt (sünd 25.05.1990),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „9. klassi õpilaste teadlikkus kujundavast hindamisest“, mille juhendaja on Maigi Vija,
 - 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 19. mail 2014